L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL PROFESSIONNEL

Rapport 1985-1986

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Québec

87-06469/

L'ETAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL COLLEGIAL

RAPPORT 1985-1986

Commission de l'enseignement professionnel

Décembre 1986

© Gouvernement du Québec 1986

Dépôt légal: quatrième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-16819-4

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

1. INTRODUCTION 1

PARTIE I

2. LES TROIS THÈMES DE L'ANNÉE 5

2.1 Les coûts reliés aux études 5
2.2 La charge de travail de l'étudiant 7
2.3 Les attentes et la réalité après le D.E.C.. 10

PARTIE II

3. LES CONDITIONS DE FORMATION QUE VIVENT LES ÉTUDIANTS 14

3.1 Les étudiants et la face changeante du cégep 14
3.2 L'incertitude face au premier choix 16
3.3 Le cégep, tel qu'il est vécu 17
3.4 L'ajustement à un cadre jugé peu souple 19
3.5 Le support et l'aide aux étudiants. 23
3.6 D'autres facteurs qui contribuent aux difficultés des étudiants 24

4. DES ÉLÉMENTS CONTRIBUANT A LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE 27

4.1 Une amorce de définition. 28
4.2 Les objectifs de formation personnelle au collégial 29
4.3 La formation antérieure et les attentes à l'endroit des étudiants.. 31
4.4 Des conceptions et fonctionnements à changer. 32

5. LA DURÉE DES ÉTUDES 36

5.1 L'expression d'une volonté de prolonger la durée des études . 36
5.2 Le refus par la Commission de préconiser cette prolongation . 37

PAGE

PARTIE III

6. LES QUESTIONS DE L'HEURE 39

6.1 L'articulation entre le secondaire et le collégial. 39
6.2 Les informations, l'aide et le soutien aux étudiants 40
6.3 L'organisation de la formation professionnelle 42
6.4 La présence grandissante de différentes communautés culturelles au collégial. 43
6.5 Les filles et la formation dans les secteurs non traditionnels 45
6.6 L'étalement du temps de formation 46
6.7 Les relations entre les secteurs général et professionnel . . 48
6.8 Les milieux de travail et la formation professionnelle . . . 49
6.9 Un lieu d'appel pour les étudiants 51

7. CONCLUSION 53

1. INTRODUCTION

Presque 70 000 étudiants et étudiantes fréquentent le secteur professionnel collégial au Québec, à l'enseignement régulier. Ils sont répartis dans cent cinquante programmes d'études, offerts dans quelque six cent trente départements de nos cégeps, collèges privés, conservatoires et instituts.

La très grande majorité des diplômés visent à intégrer le marché du travail et beaucoup de programmes connaissent effectivement un taux de placement d'au-delà de 70%. Par ailleurs, la formation professionnelle collégiale n'est plus perçue comme terminale: on évalue maintenant à au-delà de 10% le nombre de finissants de ce secteur qui poursuivent leurs études à l'université.

Si de tels chiffres révèlent la richesse et la variété des réponses apportées par le réseau collégial aux besoins de formation professionnelle au Québec, ils recèlent également des faits pour le moins troublants qui soulèvent des interrogations et appellent des mesures que nous décrivons plus loin comme "les questions de l'heure".

On constate dans les collèges que les changements d'un programme à un autre et les échecs et les abandons augmentent depuis quelques années. Par conséquent, malgré la durée de trois ans prévue pour l'obtention de ce diplôme à l'enseignement professionnel, des milliers de jeunes sont obligés d'y consacrer trois ans et demi ou quatre ans. Enfin, parmi les quelque 30 000 étudiants inscrits en première année, à peine la moitié finira par obtenir le D.E.C.

Et que réserve l'avenir à ceux qui terminent avec succès leurs études? Beaucoup d'entre eux se trouveront en concurrence pour des postes, mais

une bonne proportion de ceux-là se placeront ou finiront par se créer leurs propres emplois. Toutefois, ils seront nombreux à connaître des conditions de travail souvent précaires, à se résigner au sous-emploi, ou à la déqualification, à accepter des emplois non reliés à la formation ou à subir le chômage.

C'est à partir de ces premières constatations que la Commission de l'enseignement professionnel a choisi, en 1985-1986, de centrer son analyse de l'état et des besoins de l'enseignement professionnel collégial sur les étudiants de ce secteur.

Les visites et rencontres effectuées tout au long de l'année dans les collèges et auprès du milieu de travail étaient organisées en fonction de trois thèmes: les coûts reliés aux études, la charge de travail des étudiants et leurs attentes et la réalité après le D.E.C.

Manifestement, pour l'ensemble des groupes et individus rencontrés, les trois thèmes avaient fait l'objet d'une réflexion poussée. Cependant, il est vite devenu évident que les commentaires et analyses présentés à la Commission dépassaient les thèmes proposés. Ils portaient principalement sur les conditions de formation que vivent les étudiants, dans un réseau collégial qui cherche à leur offrir une formation de qualité face aux besoins changeants de la société et du marché du travail.

Nous adoptons cette même approche dans le rapport annuel présenté aujourd'hui. Les trois éléments thématiques sont traités brièvement, mais l'essentiel du rapport dépassera les seuls thèmes des rencontres, ceux-ci ayant plutôt servi de catalyseur à l'analyse subséquente.

Pour la première fois depuis la création de la Commission, des étudiants du secteur professionnel ont participé aux rencontres et consultations. Le portrait que trace la Commission dans la première partie du rapport se veut un reflet fidèle des préoccupations majeures des

groupes rencontrés, notamment de celles qui se dégagent des rencontres avec les étudiants. A partir de ce bref portrait, la Commission dégage les tendances qu'elle juge les plus importantes et souligne certaines initiatives ou orientations touchant les trois thèmes.

L'analyse qui suit comporte un bref exposé des conditions de formation que vivent nos cégepiens, et fait état d'un certain nombre de points qualifiés de questions de l'heure, c'est-à-dire d'éléments du système qui exigent actuellement soit une attention spéciale, soit des mesures concrètes de la part du Ministère et des collèges.

Deux remarques s'imposent au départ.

Premièrement, la nature des thèmes abordés cette année amène la Commission à centrer son message sur le rôle du Ministère et des collèges, du moins en ce qui a trait à leur responsabilité de répondre aux questions de l'heure. Le marché du travail n'en est pourtant pas absent. Une bonne partie des commentaires sur les contenus de formation s'inspire d'analyses proposées par des représentants d'organismes externes aux collèges, mais préoccupés par la formation professionnelle: groupes syndiqués, groupes patronaux, groupes socio-économiques.

La deuxième remarque concerne la notion d'étudiant. Le rapport se veut une analyse des conditions de formation vécues par les étudiants. Ceux-ci ne composent toutefois pas une masse uniforme et malgré une certaine expérience commune, des différences évidentes caractérisent la réalité qui confronte différents groupes: en particulier, les adultes et les jeunes, les étudiants à temps partiel et à temps plein, les hommes et les femmes, les groupes linguistiques et ethniques.

Les réponses aux besoins de cette clientèle hétérogène sont fort difficiles à trouver. Il est tout aussi illusoire de vouloir identifier le

dénominateur commun des besoins qu'il l'est de parler de l'étudiant "moyen". Ainsi, certains des éléments d'analyse identifiés dans l'actuel rapport valent pour l'ensemble de ces groupes; d'autres visent à susciter une meilleure adaptation aux besoins d'un groupe ou l'autre.

Les collèges se heurtent souvent au problème de la définition des différents groupes que nous venons de mentionner. Les formules d'admission aux collèges permettent de distinguer entre les hommes et les femmes à des fins statistiques, mais ne doivent pas contenir de questions touchant la langue maternelle, l'origine ethnique, ou le handicap. A des fins de formation, la législation fédérale définit l'adulte comme toute personne ayant dépassé l'âge de fréquentation scolaire; le Québec impose une année de rupture avec le système scolaire ou l'atteinte de 18 ans.

Dans ces conditions, la réponse aux besoins des différents groupes peut exiger que des individus se constituent en association ou groupe distinct, afin de se faire reconnaître. Les difficultés entourant la nomination des étudiants adultes aux conseils d'administration des collèges illustrent clairement la nature de ce problème.

Il semble par ailleurs à la Commission que la situation du groupe des étudiants adultes mérite une attention plus soutenue de sa part. Ainsi, au cours de l'année 1986-1987, l'étudiant adulte constituera le thème majeur des visites et rencontres à l'intérieur et à l'extérieur des collèges. La Commission entend par la suite proposer une analyse plus détaillée de l'état et des besoins du système actuel en ce qui a trait à l'accueil, à l'encadrement et aux modèles de formation offerts à cette clientèle grandissante que constituent les adultes dans les cégeps.

PARTIE I

2. LES TROIS THÈMES DE L'ANNÉE

2.1 Les coûts reliés aux études

Il a été impossible pour la Commission de rencontrer des personnes inscrites dans chacun des cent cinquante programmes offerts dans les collèges. Les étudiants rencontrés venaient cependant de l'ensemble des cinq familles de programmes du secteur professionnel et il s'est clairement dégagé de la plupart de leurs propos des analyses et des attitudes communes par rapport au thème des coûts reliés aux études.

Les livres et le matériel pédagogique représentent le premier investissement important en ce qui a trait aux études collégiales. Il existe à ce titre une grande variété d'exigences de la part des départements du secteur professionnel, allant de l'achat de notes de cours polycopiées pour certains cours de base, jusqu'à des livres de référence pouvant représenter des centaines de dollars de déboursés par année.

Pour les étudiants, les frais ainsi encourus sont acceptables, en autant que les volumes et le matériel pédagogique servent réellement pendant la formation ou peuvent servir comme éléments de référence, une fois que le diplômé ou la diplômée sera sur le marché du travail. Particulièrement dans les Techniques de bureau, les Techniques administratives, les Techniques biologiques et les Techniques physiques, ce dernier facteur prend beaucoup d'importance. Le "matériel" utilisé par les étudiants peut prendre des formes très diverses, allant de photocopies ou de plans techniques au kit de l'électronicien, de l'ordinateur, ou de la machine à écrire aux fournitures utilisées par les étudiants dans les programmes d'arts appliqués.

La Commission constate que les collèges exigent de plus en plus souvent que les étudiants défraient le coût d'un matériel pédagogique jugé

essentiel à la réussite de la formation. Les frais de photocopie sont imposés presque sans exception, même si on fait parfois la distribution gratuite des textes de moins de cinq pages. Le matériel pédagogique peut prendre d'autres formes également. On exige des disquettes en informatique, des stéthoscopes en Techniques infirmières, des supports matériels en arts graphiques, et des calculatrices programmables dans certains programmes des Techniques physiques ou administratives.

La pratique varie d'un collège à l'autre. Il y a parfois des écarts considérables entre les montants déboursés par les étudiants d'un même programme dans deux collèges du réseau. A ces nouvelles exigences s'ajoutent celles que les étudiants s'imposent, souvent par choix mais aussi parce qu'ils se sentent obligés d'entrer en concurrence avec leurs confrères et consoeurs, au collège même et en prévision du marché du travail. Mentionnons, par exemple, l'achat d'un micro-ordinateur ou d'une machine à écrire, pour parfaire en dehors du collège une formation que leurs condisciples ne peuvent acquérir qu'en milieu scolaire.

C'est à ce niveau que le problème se pose avec acuité: l'enrichissement de la formation est tributaire de la capacité de se doter de certains équipements et les enseignants se trouvent confrontés, dans une même classe, à des étudiants dont le niveau de compétence peut varier considérablement.

Le vêtement constitue une autre source de frais reliée aux études, particulièrement dans un programme comme les Techniques infirmières, où sont inscrites environ 6 000 étudiantes dans quarante-deux collèges. Les stages en milieu hospitalier exigent l'achat d'uniformes et de souliers dont le coût est défrayé entièrement par les étudiantes. Celles-ci perçoivent cette situation comme particulièrement injuste, car les enseignantes du programme reçoivent des allocations visant à couvrir ces mêmes dépenses. Les étudiantes du secteur de la santé

soulignent également les frais que représentent les inscriptions aux examens et l'adhésion aux différentes corporations ou associations professionnelles dans ce domaine.

Quelle qu'en soit leur nature, les frais reliés aux études représentent pour les étudiants du secteur professionnel un fardeau financier considérable. Toutefois, il ressort clairement des rencontres que ce fardeau est accepté s'il contribue à faciliter la formation et l'insertion sur le marché du travail. L'achat de vêtements pour des stages, en milieu financier, en milieu hospitalier, en milieu industriel, ou dans d'autres milieux, l'acquisition d'outils de travail, d'analyse ou de référence, sont considérés comme partie intégrante de la formation. Pour les étudiants et étudiantes, les coûts reliés à la formation doivent être nécessaires et justifiables. Les collèges doivent éviter de leur imposer des volumes qui ne servent pas, du matériel qui n'est pas exploité, une documentation qui recoupe d'autres textes.

La Commission a pu constater dans le guide de l'étudiant publié par un collège de la périphérie de Montréal une identification claire des coûts attachés à différents programmes d'études du secteur professionnel. Ce n'est pourtant pas une pratique courante dans les collèges! Il est à souhaiter que de telles informations soient fournies par l'ensemble des collèges, pour chacun des programmes qu'ils offrent. Les coûts reliés aux études ne doivent pas être des coûts cachés et les étudiants ont le droit de les connaître au moment de leur inscription.

2.2 La charge de travail de l'étudiant

Dans la plupart des programmes, la charge de travail de l'étudiant du secteur professionnel dépasse celle de son homologue au secteur géné-

ral, à moins que ce dernier soit inscrit au programme des sciences pures ou en sciences de la santé.

La Commission a tenu à analyser l'impact de cette charge de travail sur l'étalement du temps d'études, et sur les taux inquiétants d'échecs et d'abandons des étudiants de cégep. Elle a ainsi étudié de nombreux programmes et rencontré divers groupes dans plusieurs cégeps.

Indéniablement, il y a des programmes très chargés. Les révisions de programmes, particulièrement dans les secteurs les plus touchés par l'évolution technologique, ont permis de rajouter de nouvelles sommes de connaissances et de nouvelles compétences à faire acquérir par les étudiants. Par ailleurs, dans ces programmes dont la durée n'était pas modifiée, l'analyse des éléments à **soustraire** n'a pas revêtu la même importance que celle qui portait sur les contenus à **additionner**.

Certaines structures de programmes imposent également une charge de travail énorme. Les connaissances et habiletés à acquérir sont souvent enseignées selon un rythme très intensif pour faciliter le déroulement des stages. C'est le cas, par exemple, des stages qui alternent avec l'enseignement, mais c'est également le cas des programmes avec un long stage en troisième année, et dont l'essentiel de la formation théorique est donnée pendant deux ans.

Les changements qui touchent les outils en milieu de travail imposent aussi une charge supplémentaire aux étudiants à qui on veut faire acquérir des compétences actualisées sur des bases qui, dans certains programmes, deviennent de moins en moins solides. Les cours de mathématiques et de physique sont trop souvent les premiers à être réduits ou écartés devant de tels impératifs. Indéniablement, l'informatisation des pratiques d'analyse, de conception et de production affecte la

vaste majorité des programmes du secteur professionnel, des techniques administratives au graphisme, des techniques de la santé à la mécanique, de la documentation à l'exploitation forestière.

Ce sont les étudiants qui portent ce fardeau supplémentaire, qui doivent faire la synthèse des connaissances, et acquérir des compétences encore inconnues il y a dix ans. Et si leur horaire de cours est chargé, leur horaire de travail l'est encore plus, étant donné la somme de connaissances qu'ils doivent intégrer.

Presque tous les programmes du secteur professionnel exigent la réussite de 90 unités qui correspondent à six sessions d'environ 45 heures par semaine de travail en classe et de travail personnel de l'étudiant.

Or, aucune règle claire ou connue n'est utilisée par le Ministère dans le calcul du temps à attribuer au travail personnel rattaché à un cours ou à un bloc de cours d'un programme. Cette pondération sert cependant à établir le poids du programme, à des fins de calcul d'unités; il sert également à répartir équitablement l'horaire de l'étudiant sur les six sessions du programme.

La pondération attribuée au travail personnel de l'étudiant semble à la Commission fort irréaliste dans bien des cas. Qui plus est, elle est peu utilisée par les enseignants dans l'évaluation de la somme de travail à exiger des étudiants. Ceux-ci, pour leur part, ignorent très souvent le temps de travail personnel attribué à leurs cours; non seulement manquent-ils d'informations à cet égard, mais de plus, ils sont peu outillés pour effectuer la planification de leur emploi du temps que suppose un tel indicateur. A ce propos, nous reviendrons plus loin dans le texte sur le soutien qui doit être donné aux étudiants, pour faciliter la réussite des études.

Un dernier élément mérite d'être souligné dans cette partie du rapport: la tendance, dans les nouvelles révisions de programmes, à réduire le temps consacré à la formation fondamentale préalable à la spécialisation et de réduire également le temps alloué au travail personnel de l'étudiant.

Pris ensemble ou séparément, ces deux facteurs contribuent à accroître la charge de travail des étudiants. En réalité, c'est uniquement dans les descriptions officielles des programmes que la formation fondamentale et le travail personnel occupent maintenant une place moins importante. Dans les faits, les étudiants sont obligés d'y mettre autant de temps que par le passé, sinon plus, s'ils veulent répondre aux attentes des collèges - et des milieux de travail - à leur égard.

2.3 Les attentes et la réalité après le D.E.C.

Les commentaires des étudiants et des autres personnes rencontrées sur ce thème ont surtout servi à confirmer des éléments d'analyse qui avaient amené la Commission à mettre l'étudiant du cégep au coeur de ses préoccupations en 1985-1986.

Les difficultés récentes et actuelles qu'a connues l'économie québécoise, et le chômage élevé, particulièrement chez les jeunes, a durement affecté les finissants des programmes professionnels. Selon les derniers chiffres disponibles (Relance 1984), plusieurs programmes connaissaient des taux de placement relativement faibles, même dans des secteurs de pointe comme l'électrotechnique ou le génie mécanique. Ces deux derniers programmes sont loin d'être parmi les plus faibles; dans des secteurs tels que la forêt, les mines ou la chimie, l'impact de la crise économique s'est fait encore plus durement sentir.

Beaucoup de départements professionnels qui ont connu par le passé le "recrutement sur le campus" se voient maintenant obligés de participer plus activement à la promotion et au placement de leurs diplômés. La Commission de l'enseignement professionnel avait d'ailleurs suggéré, dans son rapport annuel 1984-1985, que ce rôle de promotion et de placement soit attribué explicitement mais non exclusivement aux départements du secteur professionnel, et comptabilisé dans la tâche départementale au même titre que la coordination, avec une allocation de ressources correspondante.

A l'heure actuelle, les pratiques varient considérablement entre les différents départements, selon leur taille, et aussi selon l'unicité de la formation qu'ils offrent. Les étudiants dans un programme unique ou dans un programme à clientèle restreinte ont souvent plus d'aide et d'encadrement en ce qui concerne le placement que leurs confrères dans un programme à clientèle nombreuse, offert dans un grand nombre de collèges.

Il existe par ailleurs une certaine concurrence entre les collèges ou les départements offrant un même programme. A ce propos, la Commission a trouvé surprenant d'apprendre de la part de différents intervenants dans l'ensemble des neuf collèges visités en 1984-1985, que leur taux de placement des finissants dépassait la moyenne provinciale!

Face au marché du travail, les étudiants sont partagés entre la confiance et l'anxiété. Beaucoup d'entre eux considèrent qu'ils seront capables de décrocher l'emploi voulu, qu'ils n'ont besoin que de faire valoir leur compétence. Ils semblent tous très conscients de l'importance des contacts et des relations pour trouver le premier emploi. Ceux et celles qui ont eu l'occasion de faire des stages se sentent généralement moins menacés par le chômage. D'ailleurs une très forte proportion d'entre eux voit le stage moins comme une période de for-

mation et de prise de conscience de ses forces et de ses lacunes que comme un moyen de se faire valoir et de se trouver un emploi.

Les étudiants des Techniques physiques qui n'ont pas de stage dans leur programme s'estiment privés de cette occasion de faire leurs preuves dans un milieu réel. Ils participent avec enthousiasme aux quelques "stages maison" organisés à leur intention et y attribuent beaucoup de bienfaits. En Techniques administratives, comme dans certaines autres techniques, le projet de fin d'études tient lieu de stage et, dans quelques programmes, particulièrement en Techniques informatiques, il prend effectivement la forme d'un stage dans beaucoup de collèges.

Toutefois, ces aménagements ne sont pas toujours permanents ni inscrits dans les structures. L'absence de budgets ou de ressources humaines, le nombre d'étudiants ou la disponibilité de lieux de stage sont autant de facteurs qui créent une situation précaire qui inquiète les étudiants, toujours soucieux de leur insertion en milieu de travail.

Les étudiants rencontrés sont généralement très réalistes face au marché du travail. Beaucoup d'entre eux sont prêts à accepter des formules de travail précaires, telles que les contrats, le travail à temps partiel, le travail de nuit, ou le travail sur appel pour gagner de l'expérience et parfois pour ainsi obtenir une certaine priorité d'engagement.

Le réalisme les oblige également à admettre qu'il y a beaucoup de finissants qui sont engagés sur des postes pour lesquels ils sont surqualifiés ou qui ont des emplois non reliés à leur formation. Ils savent que le chômage les guette tous et toutes mais, dans la plupart des cas, ils sont convaincus de pouvoir y échapper individuellement.

Il y a toujours, dans les groupes d'étudiants, un certain nombre qui ont l'intention de créer leur propre emploi, que ce soit en offrant un service jusque-là non disponible, en proposant des services sur mesure et sur place à des clients éventuels, ou en créant un besoin par le biais d'un projet temporaire qui devra revêtir ultérieurement un caractère plus permanent.

L'anxiété des étudiants face au marché du travail se voit dans l'expression de plus en plus claire du besoin d'être bien outillés pour la sélection sur le marché du travail. Quelques rares départements professionnels offrent déjà à l'intérieur de leurs programmes une formation à l'entrevue et à la sélection. Quelques autres départements invitent les services de placement dans leur collège à rencontrer leurs étudiants pendant une période ou une demi-journée pour les conseiller sur la rédaction du curriculum vitae et la préparation à l'entrevue. D'ailleurs les services de placement offrent régulièrement des séances de formation sur ces sujets. Il semble cependant que, dans bien des cas, ces séances atteignent un nombre infime d'étudiants.

Se peut-il que, comme pour d'autres activités en dehors des cours de leur programme, la charge de travail des étudiants les empêche de profiter d'éléments de formation qu'ils jugent pourtant essentiels à leur réussite professionnelle? Nous reviendrons sur cette question dans la deuxième partie du rapport.

PARTIE II

3. LES CONDITIONS DE FORMATION QUE VIVENT LES ÉTUDIANTS

3.1 Les étudiants et la face changeante du cégep

Les structures dans les collèges ont peu évolué depuis la mise sur pied des cégeps en 1967. Le corps professoral est composé, pour une large part, des effectifs engagés pendant les premières années. Ces enseignants ont vieilli, certes, et l'écart d'âge, ainsi que l'écart de valeurs, qui les sépare de leurs étudiants est de plus en plus prononcé. Un autre écart est à signaler également: la proportion d'enseignantes a diminué depuis quelques années, sauf dans les secteurs traditionnellement occupés par les femmes.

La stabilité des structures et du corps professoral contraste fortement avec celle des étudiants. Depuis le début des cégeps, ce sont eux qui ont toujours constitué l'élément de changement auquel le milieu collégial s'efforce de s'adapter. Ils ne passaient que deux ou trois ans au collège, ils avaient à peine le temps de s'y identifier, de connaître le système et de se former que déjà ils quittaient pour poursuivre leur formation ou entrer sur le marché du travail. Le changement résidait dans le remplacement d'une cohorte d'étudiants par une autre. Mais les étudiants ne font pas que passer; ils changent également.

D'abord, ils sont plus jeunes. Etant donné les définitions actuelles de l'étudiant adulte, l'âge moyen des étudiants inscrits à l'éducation des adultes est maintenant en bas de trente ans. Les étudiants du secteur régulier arrivent plus jeunes. Ceux et celles qui ont suivi la filière scolaire, sans arrêt dans leur rythme d'études, ont rangé onze ans d'études dans un ballot scolaire conçu, jusqu'en 1972, pour douze années de formation pré-collégiale.

L'âge n'est cependant pas la seule transformation. Les filles sont plus nombreuses: elles représentent maintenant au moins 50% des clientèles des collèges, mais elles continuent à s'inscrire massivement dans les secteurs traditionnellement réservés aux femmes. Les étudiants de langue maternelle autre que le français et l'anglais sont plus nombreux aussi et ce phénomène prend dans les collèges francophones une ampleur inconnue il y a quelques années seulement. D'autres groupes sont devenus plus importants: les adultes en général et, en particulier, les femmes de retour aux études et les étudiants à temps partiel.

Sur le plan des valeurs, les étudiants, surtout les jeunes, ont changé également. La grande majorité d'entre eux se sentent incertains face à leur insertion sur le marché du travail, et mal outillés devant les pressions technologiques. A un niveau plus profond encore, ils ressentent un désabusement grandissant devant les différents agents de la société, (les enseignants, les parents, les politiciens, les médias, la justice). Tous ces éléments les amènent à valoriser dans le système d'éducation ce dont ils perçoivent clairement l'utilité et à délaisser la critique et la contestation, perçues comme des éléments perturbateurs qui détournent l'attention du but poursuivi. Ils préfèrent s'investir dans une formation jugée immédiatement pertinente en écartant des considérations plus "philosophiques" touchant la formation globale du citoyen.

Le style de vie et d'études a également changé. Nombreux sont les étudiants qui ont un emploi rémunéré parce qu'ils sont obligés de travailler pour payer le logement, les vivres, le transport et le matériel scolaire. La difficulté d'accéder à des prêts et bourses, surtout pour ceux qui ne reçoivent aucun soutien familial, ne fait qu'accentuer cette tendance.

Nombreux aussi sont ceux qui choisissent d'allonger leur temps d'études, soit pour mieux réussir, pour mieux vivre, voire pour survivre.

Nous traitons, dans les pages qui suivent, des efforts que doit consacrer le nouvel inscrit au cégep pour réussir à survivre dans ce milieu pour lequel il se sent si peu préparé. Car, du point de vue de l'étudiant, la formation professionnelle au collégial est loin d'être facile à vivre. Cette analyse se veut en même temps une identification de certains facteurs qui contribuent à expliquer pourquoi tant d'étudiants abandonnent leur formation, échouent dans leurs cours ou choisissent de changer de programme.

3.2 L'incertitude face au premier choix

La majorité des étudiants qui viennent de terminer leurs études secondaires ont une conception encore très partielle de la réalité du milieu de travail, et surtout de la façon dont il évolue dans la société actuelle. Le choix d'un programme de formation risque de refléter cette vision plutôt limitée de ce qu'ils peuvent entreprendre.

D'ailleurs, la non-valorisation de la formation professionnelle au secondaire amènera certains étudiants à s'inscrire d'abord au secteur général collégial; ce n'est que plus tard qu'ils décideront de s'orienter vers le secteur professionnel. De plus, il arrive assez souvent que de jeunes gens qui désirent s'inscrire dans leur premier choix de programme ou dans un programme contingenté choisissent l'inscription dans un autre programme où ils "stationneront" pendant un an, avant de refaire leur demande d'admission.

Enfin, comme beaucoup d'autres pays, le Québec connaît des changements de société, parmi lesquels on peut situer la reconnaissance du droit des jeunes de changer d'idée, d'essayer plusieurs avenues avant de choisir leur voie définitive. Faut-il donc se surprendre, dans ce contexte, du fait que jusqu'à 30% des étudiants du collégial changent de programme?

Le système éducatif s'efforce cependant de fournir des informations aux futurs étudiants du collégial afin de mieux guider leurs choix: les conseillers en orientation les invitent régulièrement à la consultation et fournissent une abondante documentation; des cours de préparation à la carrière sont maintenant intégrés aux programmes du secondaire; des journées d'information sont organisées par les collèges à l'intention des finissants du secondaire. Et parmi les clientèles futures, les filles font souvent l'objet d'une sollicitation particulière pour qu'elles s'inscrivent dans des programmes de formation débouchant sur des métiers non traditionnels.

Beaucoup de supports informationnels sont offerts aux étudiants qui vont venir au collégial, beaucoup trop peut-être pour les besoins de milliers d'entre eux qui ne s'en servent pas, qui ne les consultent pas. Il est difficile de savoir si c'est la pertinence des informations qui fait défaut ou s'il s'agit plutôt d'un refus de la part de nombreux étudiants de trop se laisser orienter avant de se familiariser avec le cégep et jouir de la nouvelle autonomie que leur procurent les études collégiales.

3.3 Le cégep, tel qu'il est vécu

Les étudiants qui arrivent de l'école secondaire se voient obligés d'enjamber une marche très haute qui les amène vers un territoire beaucoup moins balisé que celui qu'ils ont connu antérieurement. Rares sont ceux qui sont sûrs de leur choix de programme, ou qui connaissent l'organisation interne des programmes.

Plus rares encore sont ceux qui connaissent les structures et le fonctionnement du cégep lui-même, le rôle des cours obligatoires ou complémentaires, les possibilités d'abandon ou de changement de programme, les règles très sévères touchant l'inscription des échecs au bulletin cumulatif ou leurs droits et leurs responsabilités face aux enseignements qu'ils reçoivent.

Les étudiants adultes, qui arrivent du marché du travail ou d'une quelconque autre rupture avec le système scolaire, sont généralement tout aussi ignorants du fonctionnement des structures et du cégep mais, dans l'ensemble, plus confiants face à leur choix de programme de formation.

Quoiqu'il en soit, le nombre de changements de programme, d'échecs et d'abandons chez les étudiants de première année est extrêmement élevé. Il existe, certes, des différences selon le statut des étudiants; on constate chez les adultes, par exemple, un taux peu élevé de changements de programme et beaucoup d'abandons. La Commission constate cependant que le phénomène global est généralisé et frappe l'ensemble des clientèles étudiantes: qu'elles soient jeunes ou adultes, hommes ou femmes, à temps plein ou à temps partiel. Aucun programme, aucun cégep n'échappe à cette tendance.

Même si le taux de changements de programme est loin d'être reluisant, des changements de programme ne provoquent pas en eux-mêmes un constat d'échec par rapport au système. Les échecs et les abandons peuvent néanmoins suggérer une telle conclusion. Rappelons que le nombre de D.E.C. décernés au secteur professionnel ne dépasse guère le 50% des inscriptions de la première année, dans beaucoup de programmes.

Comment expliquer ces abandons ou changements de programme? A quoi attribuer les "défections" plus nombreuses à la première année du secteur professionnel, comparativement au secteur général? Que nous apprend le fait que les taux de rétention sont généralement plus élevés entre les deuxième et troisième années qu'entre la première et la deuxième année de l'enseignement professionnel?

Quelles hypothèses ces interrogations suscitent-elles? Le cégep est-il mésadapté, incapable de diagnostiquer les besoins des nouvelles clientèles et d'y répondre correctement? La formation préalable au secondaire est-elle adéquate? Est-ce un phénomène social externe ou un défi que les collèges peuvent relever? C'est un fait que les taux de sanction des études ont baissé depuis cinq ans. Les échecs et abandons sont extrêmement complexes à analyser, mais ils semblent être à la hausse. La responsabilité de cet état de choses revient-elle aux collèges ou est-elle attribuable, au moins en partie, à une perte de motivation devant un marché du travail peu accueillant?

Les représentants des étudiants et des personnes qui travaillent avec eux ont amené la Commission à mettre le faisceau sur les collèges. D'ailleurs, il se dégageait une motivation évidente parmi les groupes d'étudiants rencontrés.

3.4 L'ajustement à un cadre jugé peu souple

Les structures et le fonctionnement du cégep représentent un cadre très peu souple pour les étudiants qui s'inscrivent au secteur professionnel. Ils doivent respecter des préalables stricts et suivre des grilles de programmes fermées qui leur laissent, dans bien des cas, moins de choix qu'au secondaire. Les choix de cours complémentaires ne sont que rarement de véritables choix; souvent, ils sont "suggérés fortement"

par des responsables des programmes; presque toujours, ils sont limités par l'horaire de l'étudiant lui-même ou par une offre de cours qui respecte l'équilibre entre les départements mais relègue au second plan l'intérêt des étudiants pour certains types de cours plutôt que d'autres.

Un autre facteur qui représente pour les étudiants du secteur professionnel un cadre peu souple est la structure même des programmes professionnels. Les personnes qui s'inscrivent à ces programmes ont choisi de centrer leurs aspirations sur un secteur précis d'activité et visent normalement l'intégration à plein temps au marché du travail dans une période relativement restreinte.

Or, à cet égard, les étudiants se disent souvent déçus des premières sessions de leur programme. Dans la première année des programmes, à quelques exceptions près, ils ont peu de contact avec le secteur d'activité visé. Par ailleurs, ils comprennent mal la raison d'être des cours communs obligatoires ou des cours complémentaires. Ils constatent le peu d'importance attaché par leurs enseignants de spécialisation à ces blocs de cours et ils se sentent très chargés face aux étudiants de secteur général.

Dans la mesure du possible, ils s'adaptent. Très vite, ils apprennent à identifier les cours complémentaires les moins exigeants et à éviter les enseignants réputés d'être les plus difficiles. Leurs choix de cours complémentaires se font à l'intérieur des limites du système, et visent à minimiser l'impact sur ce qu'ils considèrent comme leur charge de travail principale.

Dans les cours communs obligatoires, dont ils interrogent fortement la place et la pertinence, ils s'efforcent de comprendre les exigences du système -- et des enseignants. Centrés sur leur spécialisation professionnelle et les cours qui y sont directement reliés, ils consacrent peu de temps aux cours communs, si ce n'est juste assez pour réussir.

Deux autres tendances deviennent de plus en plus évidentes: dans certains programmes, où ils jugent le D.E.C. moins important, des étudiants terminent leurs études collégiales sans avoir réussi les cours communs.

D'autres étudiants suivent les cours communs dans le cadre d'une année de transition, dans un programme quelconque ou lors des cours d'été, pour pouvoir ensuite se consacrer presque exclusivement à la formation de type plus spécialisé dans le programme de leur choix.

Ce qui ressort clairement des témoignages entendus par la Commission au cours de l'année 1985-1986 c'est que, quelle que soit la formule choisie, les étudiants du secteur professionnel, dans la vaste majorité des cas, "se plient" aux exigences des cours communs de français et de philosophie, non pas par goût, ni par conviction de leur importance, mais par pragmatisme. Ils constatent le pouvoir du système et le pouvoir des enseignants; ils considèrent que c'est à leurs risques qu'ils pourraient contester ou critiquer un enseignement ou des contenus non adaptés. Beaucoup d'entre eux attendent avec hâte la troisième année de leur programme pour se "libérer" de ces exigences.

Nous rapportons ici le point de vue des étudiants. La Commission estime qu'il s'agit d'un problème sérieux que les collèges doivent reconnaître et auquel il faudra apporter des éléments de solution. Nous y reviendrons dans la dernière partie du rapport.

Le peu de souplesse de l'enseignement collégial ne réside pas uniquement dans les structures ou les contenus des cours communs ou complémentaires. Ce sont cependant ces cours qui pèsent le plus sur des étudiants déjà fort chargés en fonction des connaissances et des méthodes à acquérir, des gestes de plus en plus complexes à maîtriser et des liens et synthèses à établir entre les différents éléments de leur programme professionnel.

Pour les étudiants, le cadre peu souple des programmes et de la formation se voit également dans les conditions d'évaluation: l'absence d'examens de reprise, le recours dans certains programmes à des évaluations globales ainsi que des contraintes qui sont propres au secteur professionnel.

Ils rappellent à ce propos que, presque sans exception, le système impose aux étudiants inscrits dans les programmes professionnels d'attendre une année pour suivre à nouveau un cours échoué, les cours des programmes professionnels étant très rarement disponibles pendant l'été. Par ailleurs, l'échec au cours d'un stage, ou même la réussite partielle d'un stage peut avoir un impact considérable sur la formation de l'étudiant. D'abord, les stages sont normalement organisés sur une base annuelle, et, si une reprise s'impose, elle doit se faire une année plus tard, avec des conséquences évidentes sur l'organisation de la formation. Mais plus important encore, l'étudiant qui ne réussit pas tous ses objectifs de stage peut, dans certains programmes, se voir exclu du programme. De tels choix sont normalement basés sur des motifs solides. Mais les étudiants qui ne les comprennent pas, ou ne les acceptent pas, s'estiment souvent impuissants et sans moyens pour se défendre.

Cette question de l'impuissance des étudiants devant des problèmes qu'ils voudraient faire régler ne concerne pas uniquement l'évaluation. Le système collégial, les collèges qui le composent et les responsables de la formation (administrateurs pédagogiques, enseignants, professionnels non enseignants) détiennent un pouvoir quasi absolu que les étudiants peuvent difficilement remettre en question. La rigidité de ce modèle peut générer des injustices ou, à tout le moins, ne pas favoriser la correction de certaines inéquités. La Commission estime qu'il s'agit d'une question de l'heure qui mérite d'être portée à l'attention du Ministre et du réseau collégial. Nous y reviendrons dans la dernière partie du texte.

3.5 Le support et l'aide aux étudiants

Tous les cégeps possèdent des structures d'aide aux étudiants et un personnel fort compétent et généralement très au fait des problèmes et des difficultés susceptibles de les confronter. Ces services sont bien connus et il ne serait pas utile de décrire ici les différents volets qui les caractérisent.

Notons cependant que le réseau collégial vit une période où la clientèle se diversifie, où des groupes d'adultes et d'allophones sont plus présents, où la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'enseignement pose un problème à de nombreux étudiants. C'est aussi une période où les valeurs de la société, comme celles des étudiants, sont à certains égards redéfinies. Or, pendant cette même période, les collèges subissent des coupures budgétaires qui leur laissent une moins grande marge de manoeuvre dans la détermination des services et des supports à apporter aux étudiants.

Le sentiment d'impuissance des étudiants devant le système, les taux d'abandons et de changements de programme et le taux de sanction des études illustrent la nécessité de mieux définir les formes d'aide et de soutien dont ils ont besoin, et de consacrer plus de ressources à leur service, que ce soit pour faciliter la transition du secondaire au collégial, pour favoriser leur intégration dans ce nouveau milieu, pour dépister et corriger des difficultés d'apprentissage, pour soutenir et encourager les étudiantes dans les métiers non traditionnels, pour accueillir et encadrer les diverses clientèles adultes ou pour conseiller et orienter les futurs diplômés.

La Commission reconnaît que, si les étudiants ont besoin de services adaptés à leurs besoins, ils ont besoin également de professeurs disponibles, sachant les écouter, les conseiller ou les diriger vers d'autres sources d'aide ou de soutien.

La relation entre enseignants et étudiants se développe de façon particulièrement intense au secteur professionnel où l'étudiant peut avoir des contacts avec les mêmes enseignants sur une période allant jusqu'à trois ans. Le réflexe premier de l'étudiant qui a besoin d'aide est donc de se tourner vers son professeur pour recevoir des conseils ou connaître les services dont il pourrait se prévaloir.

La charge de travail actuelle des enseignants contribue à compromettre ce rôle de conseiller aux étudiants dans les départements du secteur professionnel. Les professeurs, accaparés par les tâches reliées à l'enseignement, par la préparation de matériel pédagogique et par le perfectionnement sont très peu disponibles pour assurer un encadrement qui dépasse des objets pédagogiques immédiats. Cette situation est à déplorer, car l'intervention d'un enseignant qui a la confiance d'un étudiant peut souvent avoir un impact préventif tout aussi significatif qu'une intervention curative plus spécialisée à une étape plus tardive.

3.6 D'autres facteurs qui contribuent aux difficultés des étudiants

Comme nous l'avons fait remarquer au début du texte, la Commission a constaté que la charge de travail est un des éléments majeurs qui contribuent à rendre si difficiles les conditions de formation des étudiants. Il y a, certes, des programmes très chargés, trop chargés de l'avis de certains intervenants. Mais il y a aussi d'autres facteurs qui doivent être pris en compte : les contraintes financières et l'organisation du temps.

Les personnes rencontrées ont fait remarquer à la Commission que la situation financière des étudiants du collégial crée une pression supplémentaire sur leurs études du fait que des milliers d'entre eux s'estiment obligés de travailler en même temps qu'ils sont au collège.

Il semblerait que ce phénomène soit plus prononcé dans les grands centres urbains, mais il est indéniable que dans les collèges de la périphérie, beaucoup d'étudiants sont logés en dehors du foyer familial et que plusieurs d'entre eux doivent subvenir à leurs besoins sans une aide financière suffisante.

Le Conseil des collèges a déjà signalé au Ministre les inéquités provoquées par la définition de l'étudiant indépendant. La Commission ne revient donc pas sur cette question; elle note cependant le portrait qui se dégage de sondages récents dans certains collèges dont presque la moitié des étudiants à temps plein ont un emploi rémunéré et environ le quart d'entre eux y consacrent de 11 à 20 heures par semaine.

Une telle situation a une incidence indiscutable sur l'organisation des études et donc sur la réussite scolaire. Elle est aggravée par les difficultés manifestées par de nombreux étudiants en ce qui a trait à la planification de leur temps, mais le problème n'est pas du seul côté des étudiants. Le système collégial y contribue également.

Ce n'est qu'exceptionnellement que les cours donnés sous la responsabilité de différents départements soient organisés de façon à éviter que les échéances des travaux et les évaluations ne tombent pas au même moment. Les enseignants recourent beaucoup à l'évaluation continue, souhaitant ainsi amener les étudiants à mieux planifier leur travail et à mieux intégrer les éléments de formation. Ils présument de la capacité des étudiants à acquérir ces compétences, mais le soutien est trop souvent absent. Les collèges offrent rarement des séances de formation en gestion du temps ou en planification.

Comment attendre de la part des étudiants le développement de capacités de synthèse si les programmes eux-mêmes ne sont pas réellement intégrés? Les cours et les autres activités sont rarement reliés entre eux;

le contact entre les différentes personnes qui enseignent aux étudiants d'un même programme est souvent inexistant ou très limité, -- et pas uniquement quand il s'agit de cours de base, des cours communs ou de cours de service. Il s'agit de lacunes pédagogiques sérieuses, qui exigent des correctifs et des changements d'attitudes. Intégrer des éléments d'un programme, comme la Commission l'a déjà fait valoir, "entraîne une conception organique de la formation; il nécessite la communication, la concertation, la participation et la collaboration de tous les intéressés; il implique une démarche d'ensemble et des stratégies d'enseignement concertées en fonction d'objectifs généraux de formation reliés à la nature même de la spécialisation..."[1]

L'horaire des études peut aussi constituer un élément qui explique les changements de programmes, les échecs et les abandons. Citons à titre d'exemple le cas d'étudiantes en Techniques infirmières qui reviennent de stage en soirée et doivent commencer leurs cours de bonne heure le lendemain, les étudiantes et étudiants d'informatique dont la plage horaire pour l'accès aux équipements peut aller jusqu'à minuit, la pondération irréaliste du travail personnel qui semble caractériser certains cours dans les Techniques physiques ou les heures de travail des stagiaires dans les Techniques agricoles.

Et que dire de la situation des adultes qui suivent une formation intensive de 52 semaines dans les programmes financés par les centres d'Emploi et Immigration Canada? Les normes de subvention à l'emploi ne sont-elles pas mal utilisées quand elles deviennent des normes d'apprentissage? Le rythme et la durée de formation qu'elles imposent ne sont-ils pas la cause principale des échecs et des abandons qui caractérisent ces programmes?

---

1 Commission de l'enseignement professionnel, Rapport thématique 1982-1983 dans Conseil des collèges, Rapport annuel 1982-1983, p. 43.

La Commission fait d'ailleurs de la formation courte offerte aux adultes le thème de ses travaux en 1986-1987. C'est une question qui mérite d'être réétudiée par les différents agents éducatifs préoccupés par l'enseignement professionnel collégial afin que les collèges puissent offrir à ces clientèles, dans un cadre mieux adapté et plus équitable, une formation de qualité qui réponde à leurs besoins et aux besoins du marché du travail.

4. DES ÉLÉMENTS CONTRIBUANT A LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La notion de formation de qualité a presque autant de définitions qu'il y a d'intervenants à l'enseignement collégial. Pour les étudiants du secteur professionnel, une formation de qualité signifie une bonne préparation à affronter le marché du travail et dans certains cas à poursuivre des études supérieures, mais elle se définit également dans la qualité de leurs conditions de formation.

Des efforts considérables sont consentis par les éducateurs dans les collèges et par les intervenants ministériels et les administrateurs pour assurer que les étudiants aient une bonne préparation face au marché du travail. Les révisions de programmes et la mise à jour de contenus de cours illustrent clairement cette volonté, au point où elles tendent souvent à pécher, par excès de zèle, pour ainsi dire. Ainsi, certains programmes révisés cumulent des contenus de cours et des niveaux de spécialisation qui tiennent peu compte du degré de formation antérieure des étudiants et favorisent chez ceux-ci une conception étroite de ce qui doit entrer dans la formation professionnelle collégiale. Une telle vision de l'enseignement professionnel n'est toutefois pas limitée aux programmes récemment révisés ou en voie de l'être; elle se retrouve chez des enseignants de presque tous les programmes, et elle se propage très vite chez les étudiants de ces programmes.

4.1 Une amorce de définition

Vouloir définir ce que constitue une formation professionnelle de qualité exige cependant que l'on dépasse cette conception plutôt étriquée en faveur d'une vision plus généreuse de la formation et des éléments qui y contribuent: la création d'un climat d'intérêt et de motivation; le réalisme des attentes à l'endroit des étudiants; la prise en compte de différents styles d'apprentissage; la souplesse des réponses aux besoins exprimés; la pertinence et la cohérence de l'ensemble des éléments du programme; et, enfin, la reconnaissance de l'énorme variété des sources de formation et de la valeur de l'expérience acquise en dehors du cadre formel des cours.

La motivation

La Commission a été frappée de voir à quel point les étudiants rencontrés cette année sont motivés par leur formation, confiants face à l'avenir et prêts à investir des sommes de travail considérables dans la partie spécialisée de leurs études -- et des sommes d'argent relativement élevées dans les équipements et la documentation jugés utiles à l'apprentissage ou à la pratique professionnelle.

L'absence de disponibilité pour s'engager

Toutefois, presque sans exception, ces mêmes étudiants ont attribué à leur charge de travail et à la nature de leur formation leur absence de participation à la vie du cégep, en dehors de leurs cours, et leur incapacité de s'engager et d'assumer des responsabilités au niveau de la vie étudiante, ou de prendre part aux activités socio-culturelles.

La remise en question de la pertinence de certains éléments de formation

De plus, comme nous l'avons signalé plus haut, ils déplorent avec vigueur le manque de pertinence des cours obligatoires, plus particulièrement en Philosophie/Humanities et en langue maternelle.

Une réponse insuffisante à certains besoins

Ces perceptions doivent être prises très sérieusement en considération par l'ensemble des responsables de l'enseignement professionnel. Les étudiants interrogent fortement la qualité d'une formation collégiale qui ne répond pas à leurs besoins. Ils soulignent à titre d'exemple leurs lacunes en communication orale et écrite, face aux besoins du marché du travail et notent que, par surcroît, l'on comptabilise leurs erreurs de langue dans beaucoup d'évaluations sans leur offrir les moyens de s'améliorer ou de se corriger.

La capacité de communiquer

Dans l'analyse des forces et des faiblesses des programmes du collégial, des carences en communication sont également le principal élément identifié par les employeurs consultés et par un certain nombre de diplômés de cégep, actuellement sur le marché du travail. Les employeurs et certains groupes de syndiqués soulignent également l'importance d'une meilleure formation à l'autonomie, à la synthèse, à l'initiative, et à la prise de décision.

4.2 Les objectifs de formation personnelle au collégial

Il est peut-être important de rappeler que la formation collégiale vise l'acquisition de telles qualités de formation personnelle, à la fois par le biais des cours communs et obligatoires suivis par tous les étudiants et, également, à travers l'ensemble des cours, qu'ils soient du secteur

général ou du secteur professionnel. Il s'agit d'objectifs propres à un niveau de formation post-obligatoire visant à mieux préparer les clientèles étudiantes à assumer leur rôle de citoyens et de travailleurs.

Il est à déplorer que ces objectifs ne semblent pas correspondre à la réalité, ni du point de vue des étudiants, ni de celui des divers groupes des milieux de travail. Ils existent en théorie, sur papier ou dans la tête de certains formateurs ou administrateurs pédagogiques. Mais, en pratique, on ne peut que faire un constat d'insatisfaction, sinon d'échec. L'écart entre l'objectif visé et l'objectif atteint est trop évident.

La Commission estime que cette remise en question d'une des finalités de l'enseignement collégial devrait préoccuper les collèges au plus haut point. Quels sont les moyens à utiliser pour aider l'étudiant à développer sa capacité de synthèse et d'initiative, à devenir autonome et à faire preuve de jugement? Y a-t-il des approches pédagogiques qui peuvent dépasser le cadre d'un seul cours ou d'une seule discipline? Quels changements cela amènerait-il dans les cours et les programmes?

Comment en évaluer l'impact? Derrière ces interrogations concrètes, on peut mieux comprendre le défi qui confronte le collégial: comment doit-il "saisir" les étudiants, répondre à leurs besoins et tenir compte des difficultés qu'ils ressentent?

4.3 La formation antérieure et les attentes à l'endroit des étudiants

Beaucoup d'intervenants dans les cégeps attribuent ces difficultés à la qualité de la formation antérieure des étudiants actuels. Le niveau d'insatisfaction à ce propos est relativement élevé. Les enseignants en particulier estiment que l'école secondaire ne donne pas aux étudiants une formation suffisamment poussée ni en langue maternelle, en langue seconde, en sciences et mathématiques ni en méthodologie de travail.

Tout en reconnaissant qu'il existe un problème considérable d'harmonisation entre le niveau de formation représenté par le diplôme d'études secondaires, d'une part, et le niveau attendu des étudiants qui s'inscrivent au collégial, la Commission note qu'il est rare qu'un palier de formation ou un milieu de travail donné soit entièrement satisfait face à la formation antérieure des étudiants qu'il accueille.

Il arrive que l'université exprime les mêmes réticences face à la formation collégiale et les employeurs sont souvent partagés quand il s'agit d'accueillir des diplômés du collégial, jugés parfois trop généralistes et parfois trop spécialisés.

On sait d'ailleurs que des analyses patronales démontrent que les travailleurs qui réussissent le mieux sont ceux qui ont la meilleure formation générale. Les critères d'embauche sont cependant majoritairement orientés vers la spécialisation. Il convient de noter, à ce propos, que les employeurs consultés, ainsi que d'anciens diplômés, ont peu de critiques face à la formation professionnelle, sauf en ce qui a trait à la capacité des collèges de développer chez les étudiants un

fonctionnement autonome, de l'initiative et la capacité de faire la synthèse de l'ensemble des éléments qui concourent aux décisions immédiates et prospectives en milieu de travail.

Les collèges et les milieux de travail n'ont cependant pas réellement pu définir le niveau de responsabilités que doit pouvoir assumer un diplômé du collégial à la fin de ses études. Dans certains milieux, comme au secteur de la santé, cela constitue un problème de taille pour les nouvelles infirmières, qui assument des responsabilités considérables dès leur entrée en fonction. Une autre question connexe qui est loin d'être résolue concerne le type de formation que doit assurer le milieu de travail en ce qui a trait à l'insertion professionnelle de nouveaux diplômés et leur adaptation aux exigences spécialisées du milieu et du poste qu'ils occupent.

La capacité des divers milieux de réaliser ce type de formation varie énormément selon la taille, les pratiques passées, les ressources disponibles et la philosophie de gestion de l'organisme. Des écarts importants continuent d'exister entre les petites et moyennes entreprises, encore plus entre celles-ci et les grandes entreprises.

4.4 Des conceptions et fonctionnements à changer

Il y a certes lieu de mieux faire accepter par les milieux de travail -- et par les étudiants -- le fait que le collégial ne peut pas tout faire en formation professionnelle, qu'il a aussi une mission de formation globale de la personne,

d'éveil critique et de formation à la polyvalence. Toutefois, cela n'enlève en rien la pertinence des différents commentaires sur les améliorations à apporter à l'enseignement collégial.

Il faut effectivement revoir et évaluer l'importance de la communication dans tous les programmes et veiller à ce que les moyens de formation favorisent chez l'étudiant l'acquisition d'une méthodologie du travail, d'une plus grande autonomie et d'une meilleure capacité de synthèse.

Le rôle des deux secteurs d'enseignement

La contribution des deux secteurs d'enseignement à la formation professionnelle devra être plus clairement établie. Des difficultés de compréhension mutuelle entre les enseignants des deux secteurs semblent s'accroître en ce qui a trait à leur rôle de formateurs.

Faciliter les contacts entre les enseignants

La situation risque d'empirer, d'autant plus que les enseignants du secteur professionnel ont de moins en moins le temps de participer à la vie pédagogique et sociale du collège en dehors de leur département. Il revient donc aux collèges de prévoir des lieux et des moments d'échanges et de provoquer des contacts et des changements d'attitude et de pratiques chez les enseignants chargés d'enseigner les cours disciplinaires et chez les enseignants du secteur professionnel.

Les premiers sont souvent peu familiers avec les objectifs des programmes professionnels et les caractéristiques des étudiants qui les fréquentent, et trop enclins à des approches pédagogiques rigides qui ne tiennent aucunement compte des différents besoins et styles d'apprentissage propres aux

étudiants de ce secteur. Pour leur part, peu d'enseignants du secteur professionnel connaissent les objectifs, les contenus, ou les méthodes utilisées dans les cours de langue maternelle et de Philosophie/Humanities. Ils ont tendance à considérer ces cours comme des éléments de formation "accessoires", qui enlèvent du temps à la "vraie formation". Cette attitude se reflète également chez les étudiants, déjà portés à voir la seule spécialisation comme clé d'accès au marché du travail et à la réussite professionnelle.

La formation dans un programme intégré

La Commission juge important de rappeler encore une fois que la formation au collégial ne s'acquiert pas dans un seul cours ni même dans un bloc de cours. La formation se fait à travers un programme, constitué en un tout cohérent, où, à partir d'assises solides, se développent des compétences qui se cumulent, s'interrelient et s'améliorent. Le Rapport annuel 1982-1983, cité plus haut, définissait ce que la Commission entend par un programme intégré de formation, c'est-à-dire,

> "un programme dont les objectifs de formation professionnelle et personnelle sont définis avec précision et dont tous les cours sont conçus comme des moyens pour atteindre ces mêmes objectifs. La structure du programme et les méthodes pédagogiques utilisées favorisent à la fois la cohérence et la concertation. A l'intérieur d'un tel programme, les liens entre les divers cours sont clairement identifiables, volontairement poursuivis et pleinement exploités. Penser en termes de programme de formation, c'est en effet élargir chacun des contenus de

cours à la dimension d'ensemble dans laquelle un cours se situe...".[2]

Dans cette perspective, la formation à la communication, au jugement et à l'autonomie ne peut et ne doit pas être attribuée aux seuls cours communs. En contrepartie, la formation spécialisée ne doit pas se concevoir comme une somme de connaissances en vue de la pratique professionnelle. Et plus important encore, c'est qu'il faut concevoir la formation collégiale de façon plus large.

La non-participation est une perte pour les étudiants et pour le milieu

Par ailleurs, le peu de possibilité qu'ont les étudiants du secteur professionnel de profiter de ce que peut offrir le collège en dehors des salles de cours, et de participer activement à la vie étudiante, représente une perte pour le milieu collégial et une conception restreinte des objectifs de formation. L'autonomie et le jugement, l'équilibre personnel et la capacité de bien s'organiser s'acquièrent autant, sinon plus, dans l'ensemble des facettes de la vie collégiale, que dans les seuls cours d'un programme, si bien structuré qu'il soit. La formation réelle n'est-elle pas un moyen d'habiliter l'étudiant à chercher lui-même la réponse à ses questions, et à ses besoins? L'engagement para-scolaire n'est-il pas un moyen de formation important à ce titre?

D'ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, le collégial vise le développement et la formation globale de la personne.

---

2 Ibid

Devant la difficulté grandissante de prévoir ce que sera le marché du travail dans dix ans, voire dans cinq ans, de plus en plus d'intervenants soulignent l'importance d'une solide formation de base et des qualités d'autonomie, d'indépendance et d'entrepreneurship. Charger l'étudiant d'une formation spécialisée lourde et accaparante, l'obliger à négliger d'autres éléments de son développement et de sa formation personnelle revient à lui offrir trop de cours pour avoir une formation de qualité!

5. LA DURÉE DES ÉTUDES

5.1 L'expression d'une volonté de prolonger la durée des études

En réponse à certaines insatisfactions exprimées lors des consultations de la Commission, et en réponse également à une volonté d'améliorer la formation professionnelle, de nombreux intervenants ont proposé comme solution une prolongation de la durée des études collégiales, de trois à quatre ans.

Beaucoup d'étudiants et d'enseignants, et quelques administrateurs pédagogiques espèrent ainsi permettre aux étudiants de vivre plus facilement l'intégration au collégial, d'acquérir une formation fondamentale plus solide, de participer plus activement à la vie du collège, d'acquérir un degré plus élevé de maturité, et, enfin, de mieux intégrer la formation spécialisée.

Il est intéressant de noter que les professionnels non enseignants consultés, notamment des aides pédagogiques individuels, ont une position plus mitigée face à cette formule. Beaucoup d'entre eux, comme certains administrateurs et enseignants d'ailleurs, privilégient la

mise en place de structures, de lieux et de mesures d'aide, de soutien et de dépannage, de cours complémentaires d'ordre méthodologique, et, dans certains cas, une meilleure utilisation de la partie des programmes professionnels qui peut être définie localement.

5.2 Le refus par la Commission de préconiser cette prolongation

La Commission estime pour sa part qu'il serait tout à fait inopportun de vouloir solutionner les difficultés et les problèmes signalés en prolongeant pendant une année la durée des études professionnelles collégiales.

Toutes les tendances décelées jusqu'ici lui font penser qu'une année supplémentaire deviendrait vite aussi chargée que les autres. De plus, cette prolongation aurait vraisemblablement comme effet de décourager les finissants du secteur professionnel qui poursuivent leurs études à l'université.

Par ailleurs, une telle solution coûterait très cher au réseau collégial sans s'attaquer à certains problèmes de fond comme, par exemple, l'adéquation de la formation antérieure des étudiants et l'adaptation du cégep à cette formation antérieure, la définition des attentes du collégial et du marché du travail sur le plan de certaines compétences, surtout en communication, les besoins d'aide et de soutien linguistique à apporter aux étudiants de langue maternelle étrangère et aux étudiants en difficulté, la ghettoïsation des filles dans certains programmes de formation et leur accès ultérieur au marché du travail.

Cette position ne signifie pas pour autant que la Commission voudrait faire imposer à tous les étudiants à temps plein un cheminement sur trois ans. Ce serait là une façon irréaliste de vouloir corriger une situation qui s'est lentement détériorée. Elle pourrait même contribuer à accroître le nombre d'échecs et d'abandons.

Comme nous le verrons dans la dernière partie du rapport, la Commission favorise plutôt des ajustements et des mesures d'aide, de soutien et d'encouragement. Par ailleurs, pour des étudiants confrontés à des difficultés linguistiques ou à d'autres problèmes d'apprentissage, il est certes préférable de prévoir la possibilité d'une prolongation de la durée des études, une prolongation planifiée et structurée selon certains indicateurs préalablement définis.

Mais il demeure important de reconnaître que les programmes du secteur professionnel sont d'une durée normale de trois ans et de faire en sorte que cette formation s'acquière dans des conditions équitables et propices à la réussite scolaire. Il y aura toujours de nouveaux outils, de nouvelles méthodes et de nouvelles connaissances à intégrer aux programmes. C'est le propre de tout système d'éducation dynamique. Le défi du réseau collégial consiste à adapter la formation aux nouveaux besoins et à tenir compte des objectifs propres à ce niveau de formation en se centrant mieux sur les étudiants du système.

PARTIE III

6. LES QUESTIONS DE L'HEURE

Les problèmes de fond identifiés ci-haut, ainsi que d'autres éléments dont nous avons traité dans le rapport, constituent pour la Commission les questions de l'heure à l'enseignement professionnel. Pour que le système collégial s'adapte aux besoins des étudiants en vue de mieux remplir le volet de formation professionnelle de sa mission, il faudrait à l'avenir que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les collèges s'attaquent concrètement à ces questions par la détermination d'objectifs à atteindre et de mesures à prendre et par l'octroi ou la réaffectation des ressources nécessaires à leur réalisation. Il reviendrait au Conseil des collèges, par l'entremise de sa Commission de l'enseignement professionnel, de suivre de près de tels efforts et de faire au Ministre les constatations ou les recommandations qui s'imposent.

Nous présentons ici ces "questions de l'heure" accompagnées d'une brève synthèse de la problématique définie par la Commission et des orientations qu'elle préconise.

6.1 L'articulation entre le secondaire et le collégial

Malgré le passage annuel de milliers d'étudiants du secondaire vers le collégial, le milieu collégial est peu informé des structures, des cours et des programmes à travers lesquels ces étudiants ont passé. Les grands dossiers du réseau secondaire, comme le nouveau régime pédagogique et la restructuration de la formation professionnelle sont vaguement connus et encore moins bien compris par les enseignants du collégial. Les insatisfactions qu'expriment ces derniers à l'endroit des étudiants en ce qui a trait à la formation initiale, particulièrement

en langues, en sciences et en mathématiques, sont pourtant de plus en plus fortement ressenties.

Il n'y a pas de faute à attribuer à l'un ou à l'autre des ordres d'enseignement, mais il semble à la Commission que cet état de choses devrait susciter au collégial une recherche de moyens pour mieux tenir compte de la formation secondaire. Les enseignants ont besoin d'être mieux informés de ce qui se passe au secondaire et des contacts accrus doivent être développés entre les responsables de la formation dans des secteurs apparentés. Cela exige également une clarification des objectifs et des exigences réelles de la formation professionnelle collégiale ainsi qu'une réévaluation des préalables et des contenus des programmes. Enfin, les collèges doivent réaliser une analyse plus poussée des principaux besoins des étudiants du secondaire qui arrivent au cégep et déterminer les moyens d'y répondre.

6.2 Les informations, l'aide et le soutien aux étudiants

Les jeunes et les adultes qui commencent leurs études collégiales semblent mal informés à beaucoup d'égards, même si les collèges mettent à leur disposition une documentation souvent fort volumineuse et des professionnels d'une compétence reconnue.

Le petit nombre de professionnels non enseignants, et la non-disponibilité de la très grande majorité d'entre eux en dehors des heures de l'enseignement régulier sont des problèmes déjà bien connus, attribués souvent aux compressions budgétaires. Il faudrait cependant que les collèges, ensemble ou individuellement, réévaluent la nature des services et des informations fournis, les précisent selon les besoins des groupes qui forment la clientèle étudiante et les répartissent à la fois sur l'ensemble des sessions de formation et en fonction des étudiants du jour comme ceux du soir.

Beaucoup d'améliorations peuvent encore être apportées pour que les étudiants soient, par exemple, mieux orientés, mieux informés des coûts du matériel requis pour leurs programmes, mieux accueillis et soutenus. De multiples formes d'aide à la formation peuvent encore être développées et les collèges doivent en faire une priorité. Dans certains cas, les structures sont déjà en place; d'autres sont à développer. Les services d'accueil et de référence devront jouer un rôle important à l'avenir sur le plan local et régional en ce qui a trait à la clientèle adulte; des formules de soutien aux étudiants mises à l'essai dans certains collèges pourraient être plus largement utilisées: le parrainage par les pairs; les cliniques de dépannage; l'utilisation de moniteurs, boursiers du fédéral, pour le soutien à la formation linguistique; le tutorat par des retraités selon leur champ de compétence et leur disponibilité, des projets d'intervention en milieu défavorisé ou auprès de groupes associatifs; la participation de représentants de différentes communautés culturelles à la promotion de l'enseignement collégial, au soutien aux étudiants et à l'intérieur des activités de formation.

Ce n'est pas la Commission qui les propose, c'est le réseau. Chacune de ces idées a déjà fait l'objet d'expériences. Il y a au collégial un niveau de créativité qui n'est pas pleinement exploité, et que les structures et les pratiques actuelles, ainsi que les compressions budgétaires ne doivent pas étouffer. Il revient aux collèges de rechercher la meilleure utilisation de cette créativité et, avec l'appui du Ministère, d'expérimenter, de s'informer, de se concerter pour fournir au plus grand nombre d'étudiants possible un soutien pédagogique et les conditions les plus favorables à la formation.

6.3 L'organisation de la formation professionnelle

Les cent cinquante programmes à l'enseignement professionnel sont regroupés actuellement dans cinq familles. L'absence de règles claires et connues pour l'attribution d'un programme à une famille donnée laisse croire qu'il s'agit surtout d'un classement à des fins administratives car, sur le plan pédagogique, les affinités ne sont pas toujours très évidentes.

Les critères actuels utilisés pour le regroupement des programmes sont peut-être utiles en termes d'administration ministérielle. Ils prennent une toute autre importance lorsqu'on entreprend une analyse pédagogique de la formation professionnelle collégiale et des améliorations à y apporter.

L'enseignement collégial est caractérisé par des objectifs de formation fondamentale. La formation professionnelle collégiale est appelée à s'adapter à une conjoncture économique difficile en éducation et sur le marché du travail et à des structures de travail qui évoluent très vite. Ces trois facteurs militent en faveur de modifications dans l'organisation actuelle de la formation professionnelle.

Comme elle l'a affirmé à maintes reprises par le passé, la Commission croit qu'il faut viser l'organisation de la formation professionnelle collégiale sur la base la plus large possible, (cours, ou troncs communs, entre programmes ou dans les familles de programmes) particulièrement dans certains secteurs. Les objectifs de cet élargissement de la formation doivent être centrés sur les étudiants afin de différer leur choix définitif de spécialisation, de faciliter le transfert des connaissances et les réorientations professionnelles et pour leur donner des fondements qui serviront tout au long de leur vie.

Il est à signaler qu'il s'agit ici d'une orientation ministérielle que partage la Commission mais qui se heurte à des résistances de plusieurs ordres que nous ne ferons que lister ici: les structures, le vécu actuel des programmes, les pratiques départementales, les exigences du marché du travail, ainsi que la volonté des étudiants de choisir une fonction de travail et de s'y familiariser dès leur entrée au cégep.

Le défi auquel est confronté l'enseignement collégial est considérable et le Ministère a un rôle important à jouer pour que la démarche de regroupement de blocs de formation soit dissociée d'autres considérations, telles que les exigences de corporations ou la sécurité d'emploi des enseignants.

Il revient aux collèges et particulièrement aux enseignants de définir des moyens à mettre en oeuvre pour motiver les étudiants à percevoir un cadre plus large et moins spécialisé de formation en début de programme, et commun à plusieurs programmes, non pas comme une perte de spécificité mais plutôt comme une ouverture sur un ensemble d'avenues professionnelles pour l'avenir. L'exemple actuel de plusieurs programmes des Techniques physiques est particulièrement intéressant à cet égard et pourrait servir éventuellement de modèle à d'autres "familles" de programmes.

6.4 La présence grandissante de différentes communautés culturelles au collégial

De nombreux intervenants ont signalé à la Commission la présence de groupes allophones dans les collèges francophones. On parle de jusqu'à 25% de la clientèle dans plusieurs collèges de la région montréalaise, ce qui représente une population d'au-delà de 10 000 étudiants allophones. Devant l'importance de ce phénomène, encore plus marqué dans les cégeps anglophones, rappelons-le, et depuis des années, il devient

urgent de déterminer la façon de mieux tenir compte de leurs besoins, à la fois sur le plan linguistique et en ce qui a trait à la reconnaissance par le collégial de sa responsabilité de prendre en considération la culture et les valeurs de ces groupes.

Les cégeps concernés, particulièrement mais non exclusivement ceux du Montréal métropolitain, doivent mettre plus d'accent sur la collaboration avec les divers milieux culturels. Ils pourraient y recourir pour l'engagement de formateurs et de "conseillers" à l'administration pédagogique et aux départements et viser à ce que les caractéristiques et les besoins des clientèles des différentes communautés soient mieux définis afin de mieux les intégrer dans la vie du cégep et de leur assurer la formation qu'ils recherchent. Dans cette perspective la question du soutien linguistique à fournir à ces étudiants revêt une importance capitale.

En ce qui touche la formation professionnelle, il y a de la place pour une meilleure utilisation des représentants de ces groupes, en particulier dans les programmes dont les finissants auront à effectuer des interventions auprès d'un public multiculturel. Surtout dans les Techniques humaines et dans les Techniques de la santé, il importe de sensibiliser les Québécois de souche francophone et anglophone à la nécessité de mieux tenir compte dans leurs interventions des valeurs, des attitudes et des comportements d'un public de plus en plus diversifié sur le plan culturel.

Aux défis de l'intégration et de la reconnaissance des communautés culturelles, le collégial devra en ajouter un autre, très important, celui de favoriser l'accessibilité des collèges à certains groupes ethniques moins favorisés et actuellement moins représentés à l'enseignement collégial. Le rôle des collèges dans l'accès à la scolarisation n'est pas nouveau. Il importe de redéfinir les clientèles cibles et de se doter de moyens pour atteindre les nouveaux objectifs dans un contexte qui évolue.

6.5 Les filles et la formation dans les secteurs non traditionnels

La Commission rappelle la volonté du gouvernement de favoriser l'accès des filles aux métiers non traditionnels et les réticences des milieux de travail de se voir imposer des quotas, entre autres motifs, parce qu'il y a pénurie de finissantes dans beaucoup de secteurs.

En principe, le système collégial ne pose aucune barrière à la formation des filles dans des secteurs non traditionnels. Néanmoins, il reste dans les faits beaucoup à faire non seulement pour augmenter les inscriptions mais aussi pour que les quelques filles qui s'y inscrivent actuellement n'abandonnent pas et ne changent pas de programme, faute d'appui chez les enseignants ou chez les étudiants qui les noient souvent en nombre, mais pas toujours en qualité.

Des étudiantes rencontrées témoignent souvent de difficultés dans les programmes de formation qualifiés de non traditionnels: elles peuvent faire l'objet de harcèlement ou de "sabotage"; elles sont exclues d'activités de groupe conçues par leurs camarades mâles, et elles retrouvent rarement des modèles féminins chez les enseignants ou en milieu de travail.

Le système collégial est en mesure d'apporter certains correctifs à cette situation, en reconnaissant l'importance d'un nombre minimal d'étudiantes dans un groupe donné et le rôle des modèles féminins, ou en offrant des mesures de soutien conçues spécialement pour les étudiantes. Celles qui s'inscrivent dans les programmes traditionnellement réservés aux hommes n'ont pas toujours le goût d'être pionnières ou de lutter pour survivre. Trop souvent, elles finissent par changer d'orientation et par poursuivre leurs études dans un programme plus traditionnel.

Il revient au collégial d'améliorer leur situation et d'agir en leader dans la société québécoise en attirant une plus grande clientèle de femmes dans les programmes dont elles sont presque totalement absentes et en leur assurant le soutien nécessaire à la réussite de leurs études et à leur insertion en milieu de travail. Le Ministère et les collèges devront définir des plans d'action et recourir à des mesures précises pour atteindre cet objectif.

6.6 L'étalement du temps de formation

L'étalement du temps de formation au secteur professionnel n'est pas nouveau dans le système collégial. L'importance qu'il commence à prendre amène la Commission à le situer parmi les questions de l'heure qu'elle identifie dans le présent rapport. Les chiffres sur la durée moyenne des études professionnelles sont difficiles à établir définitivement. Selon les sources, on parle d'une période de 3.4 à 3.8 années en moyenne.

Notons, au départ, que la Commission reconnaît l'importance d'assouplir l'organisation de la formation et de s'ajuster aux besoins de ceux et celles qui choisissent d'étudier à temps partiel.

Il ne faut pas oublier, cependant, qu'à cause des échecs, des abandons et des reprises de cours, ainsi que pour permettre de concilier le travail rémunéré et les études, un nombre important d'étudiants demeurent à temps plein tout en étalant leur formation sur une période plus longue que les six sessions de durée normale de la formation.

Beaucoup de motifs y concourent. Les abandons sont courants à cause de la rigidité des règles touchant l'inscription des échecs au bulletin cumulatif: les étudiants ne savent pas au début de leur formation s'ils désirent poursuivre dans la voie choisie; les cours communs ont souvent à être repris -- et la liste pourrait s'allonger.

Préoccuppée par les coûts humains et monétaires que représentent ces choix pour la formation collégiale et pour la société québécoise, la Commission estime qu'il est urgent que le Ministère et les collèges se concertent afin de déterminer les causes principales des échecs et abandons, source première de l'étalement des études, et afin d'apporter autant de correctifs que peut suggérer l'analyse de ces facteurs. Par après, tout en respectant le rythme de formation des étudiants à temps partiel, ils devront chercher à identifier des moyens pouvant inciter plus d'étudiants à temps plein à compléter leur formation à l'intérieur du temps prévu.

Il y a certainement lieu de revoir certains aspects des conditions de formation identifiées plus haut, pour mieux adapter le contexte et le rythme d'études aux besoins des étudiants du secteur professionnel. Les programmes doivent faire l'objet d'une réévaluation et d'ajustements qui pourraient permettre l'allègement de certains cours ou le regroupement des contenus. Il semble à la Commission qu'une véritable conception de programme intégré permettrait d'éviter des dédoublements, assurerait une meilleure synthèse des éléments de formation et contribuerait à motiver les étudiants. Les approches utilisées dans les cours communs et leur contribution aux programmes professionnels doivent également être très sérieusement analysées.

En termes d'incitation, il y aurait peut-être lieu de permettre la transformation de prêts en bourses pour ceux qui parcourent leur formation en trois ans. Il y a certainement des correctifs à apporter aux règles touchant l'inscription des échecs et abandons au bulletin cumulatif des étudiants, pour éviter de favoriser les abandons. Enfin, il y a sûrement d'autres correctifs qui méritent d'être envisagés.

La Commission considère aussi que l'organisation de l'enseignement collégial et les collèges eux-mêmes contribuent à l'étalement des études. Après tout, le financement repose sur le nombre d'étudiants inscrits et ne tient aucunement compte du rendement des établissements en termes de services spécifiques offerts pour assurer le soutien aux étudiants ou en termes de réussite scolaire, d'abandons ou de la prolongation des études.

Par conséquent, la Commission de l'enseignement professionnel estime qu'une analyse s'impose de l'impact du système actuel de financement de la formation collégiale sur l'organisation et la durée moyenne des études. **Les collèges auraient-ils avantage sur le plan financier à augmenter artificiellement leurs clientèles ou à encourager les étudiants à prendre moins de cours par session et à étirer leur formation à temps plein?**

6.7 Les relations entre les secteurs général et professionnel

La Commission a souligné, dans la partie précédente de l'actuel rapport, l'incompréhension et le rejet des étudiants devant bon nombre de leurs cours obligatoires et surtout les cours communs.

La remise en question par les étudiants du secteur professionnel d'un volet important de leur formation globale devrait être prise très au sérieux par le réseau. Inspirée du rapport Parent, la mise sur pied de l'enseignement professionnel collégial avait comme objectif non seulement de favoriser le contact entre les étudiants des secteurs professionnel et général, mais aussi d'assurer le développement global des étudiants des programmes professionnels en les exposant à un univers moins étroit que celui de leur seule spécialité professionnelle et en les outillant en tant que citoyens responsables.

La Commission considère que les enseignants des deux secteurs ont des responsabilités considérables à assumer pour déterminer par quels moyens ces objectifs peuvent être actualisés afin qu'ils soient compris et acceptés par les étudiants du secteur professionnel. Par ailleurs, en termes d'approche, et en conformité avec le régime pédagogique du collégial, il faudrait assurément que les deux secteurs d'enseignement visent à mieux situer leur rôle de formation dans une optique de programme intégré.

Il revient au Ministère et aux collèges de reconnaître le besoin et de favoriser la mise en place de mécanismes de contacts et de collaboration entre les deux secteurs de l'enseignement collégial, à la fois à l'intérieur des comités pédagogiques provinciaux, dans les Commissions pédagogiques et entre les départements dans les collèges.

Le but visé par de tels échanges serait surtout une meilleure compréhension mutuelle du rôle de ces deux secteurs et de la formation qu'ils offrent. Ces échanges devraient susciter une analyse commune de la place des cours disciplinaires et des méthodes et contenus de la formation fondamentale ainsi que l'adaptation de la pédagogie des cours communs et de service que reçoivent les étudiants du secteur professionnel. Enfin, ils provoqueraient la valorisation de ces cours et de leurs objectifs chez les enseignants de la spécialisation.

6.8 Les milieux de travail et la formation professionnelle

Les changements en milieu de travail sont de plus en plus rapides et les attentes de la société à l'endroit des milieux industriels, des milieux d'affaires et des milieux de services continuent d'évoluer également. Les collèges, pour leur part, ont de nombreuses attentes face aux milieux de travail: lieux de stages, participation à des comités consultatifs, accès aux équipements, etc.

Cependant, à certains égards, le collégial répond difficilement aux nouveaux besoins des milieux de travail. Il s'agit d'une question de l'heure parce qu'il est impératif que l'ensemble du milieu collégial soit mieux sensibilisé aux besoins changeants ou plus vivement ressentis des milieux de travail en ce qui concerne la qualité de la communication écrite et orale, la nécessité de répondre aux pressions sociales et gouvernementales sur l'embauche de groupes désavantagés et, enfin, les impacts des changements technologiques.

C'est sur ce dernier point surtout que les énergies sont concentrées, en rapport avec les révisions de programmes et l'acquisition d'équipements. Il y a certes des rencontres avec les milieux de travail pour susciter des collaborations en ce qui concerne la formation pratique ou l'organisation des stages. De plus, certains départements font appel aux milieux professionnels extérieurs pour appuyer les orientations retenues en cours de révision de programmes, ou pour l'évaluation de la formation. Ces mesures donnent lieu à des interactions dynamiques, où le milieu collégial reconnaît l'apport du milieu de travail et où ce dernier milieu est en mesure de constater l'impact de sa contribution sur le processus de formation.

Mais des quelque 630 départements du secteur professionnel dans nos 44 collèges, combien ont établi des structures permanentes de liaison avec le marché du travail? Ce serait pourtant une pratique à généraliser, sous des formes parfois différentes, selon la nature de la formation et le site du collège.

Il importe surtout à l'avenir de définir des moyens et des conditions de rapprochement entre les deux milieux afin de contribuer à enrichir et à actualiser les programmes et la formation collégiale. Les travailleurs et les employeurs des différents secteurs de travail peuvent

contribuer à une meilleure identification des éléments de formation les plus pertinents et les plus durables dans le contexte actuel; les entreprises et les organismes peuvent appuyer par des prix ou des bourses la volonté des collèges d'accroître les clientèles féminines dans les technologies de pointe; enfin, le milieu de travail est en droit de s'attendre à ce que le Ministère et les collèges se dotent de mécanismes plus souples d'ajustement et de révision des programmes.

En ce qui touche plus directement la formation, il faudra que les départements recherchent et que les collèges appuient une plus grande diversité de stratégies et de moyens, tout au long du programme de formation des étudiants. Ces efforts viseraient à assurer aux étudiants une prise de contact avec les réalités et les exigences du marché du travail correspondant à leur secteur d'études ainsi qu'une plus grande sensibilisation à la nécessité de concevoir l'éducation permanente, sous ses multiples formes, comme un moyen de répondre aux besoins du marché et d'évoluer dans une société en pleine transformation.

6.9 Un lieu d'appel pour les étudiants

Nous avons parlé brièvement, dans la deuxième partie du rapport, du sentiment d'impuissance des étudiants devant le pouvoir inhérent aux fonctions des enseignants et aux structures des collèges. Même les mécanismes de révision de notes, institués en reconnaissance du droit d'appel des étudiants, par rapport à l'évaluation des apprentissages, renforcent cette perception, étant donné la présence, au comité de révision de notes, de l'enseignant qui a attribué la note contestée.

Par ailleurs, l'évaluation et les notes qui en découlent ne sont pas les seuls champs où les étudiants ont besoin de lieux d'appel pour remettre en question une décision, faire valoir leurs droits ou contester des pratiques jugées inéquitables. Il leur faut également des mécanismes de recours touchant l'application des règlements pédagogiques, l'enseignement, le counselling pédagogique, les règles d'admission ou de financement, la discrimination et une multitude d'autres questions d'ordre individuel et collectif.

Si elle en fait état ici, c'est que la Commission estime, à la suite du Conseil des universités[1] et de la Commission Jean[2], que les établissements de formation doivent se doter de mécanismes et d'un lieu de recours identifiable permettant aux étudiants d'en appeler de décisions qui influencent leur projet d'études.

Pour la Commission, c'est une autre question de l'heure, un défi et une responsabilité que la vaste majorité des collèges n'ont pas encore relevés. Le poste d'ombudsman existe dans certaines universités et dans au moins un collège du réseau. La Commission Jean a d'ailleurs souligné la nécessité de ce poste.

La Commission de l'enseignement professionnel estime, pour sa part, que, dans un contexte où les collèges cherchent à mettre l'accent sur la qualité de la formation, il est essentiel qu'ils reconnaissent le besoin d'un lieu d'appel de ce genre pour démontrer leur volonté de créer un climat d'équité, de résoudre les problèmes qui peuvent survenir et d'assurer aux étudiants le respect de leurs droits.

---

1 Les droits des étudiants à l'université, Avis du Conseil des universités, 17 septembre 1981, p.16.

2 Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, 1982, p.517.

7. CONCLUSION

Les questions de l'heure identifiées par la Commission de l'enseignement professionnel ne sont pas, pour la plupart, des questions nouvelles. Elles préoccupent à divers degrés les intervenants rencontrés par la Commission, le Ministère, et les collèges. D'ailleurs, ces derniers y sont confrontés quotidiennement.

Dans un bon nombre de cas, des collèges ou différents agents de formation dans les collèges ont effectué des analyses fort probantes des problèmes qui confrontent les étudiants, pour ensuite expérimenter ou implanter des mesures d'aide et de redressement. Trop souvent cependant, ces efforts demeurent, à bien des égards, ponctuels, voire marginaux: ils ne sont pas connus du réseau dans son ensemble; ils ne sont pas "réinvestis" dans le système. Les questions de l'heure ne sont pas perçues avec la même acuité dans l'ensemble des collèges, même si, dans bien des cas, elles le mériteraient. Elles ne font pas l'objet d'efforts concertés, mais plutôt d'efforts à la pièce.

Il semble à la Commission que, dans chacun de ces dossiers, le Ministère aurait un rôle considérable à jouer en termes de leadership, de diffusion, de coordination et de support. En outre, s'il revient au Ministère d'initier certaines analyses et travaux, d'en assurer la diffusion et de proposer ou de soutenir la mise en place de mesures correctives, les collèges et les départements ne doivent pas pour autant minimiser leurs propres responsabilités à l'égard de l'ensemble de ces questions de l'heure, en les situant au centre de leur développement et de la consolidation de leur mission pédagogique.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
1986-1987

Miriam Bailey
Chef du secteur des Techniques
d'administration, secrétariat et informatique
Collège Dawson, Campus Viger

Gilles Besner
Directeur adjoint
Service d'éducation et d'information
Union des Producteurs agricoles

Michel Blondin
Responsable de la formation
Syndicat des Métallos
Fédération des travailleurs du Québec

Pauline Cossette
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Saint-Hyacinthe

Nicole Kobinger
Professeure
Collège de Sainte-Foy

Normand Laprise
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Collège d'Alma

Suzie Robichaud
Professeure
Collège de Jonquière

Claude Gauthier
Président

<u>Coordonnatrice:</u>

Margaret Whyte

<u>Agentes de recherche:</u>

Linda Bourget
Hélène Pinard

<u>Secrétaire de la permanence:</u>

Lucie Germain

Conseil
des colleges

9532-0002